
Recension de Michel Le Du

Michel Le Du

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2223>

DOI : 10.4000/educationdidactique.2223

ISBN : 978-2-7535-4191-7

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 20 mai 2015

Pagination : 161-163

ISBN : 978-2-7535-4146-7

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Michel Le Du, « Recension de Michel Le Du », *Éducation et didactique* [En ligne], 9-1 | mai 2015, mis en ligne le 20 mai 2015, consulté le 23 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2223> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2223>

Tous droits réservés

RECENSION DE L'OUVRAGE
PÉDAGOGIE ET PHILOSOPHIE DU PROBLÈME
DE MICHEL FABRE
CONTRIBUTION DE MICHEL LE DU

Michel Le Du

INTRODUCTION

Construire une problématique est une chose, faire du concept même de problème l'objet d'une analyse philosophique suivie en est une autre. Les auteurs que commente M. Fabre ont, chacun à leur manière, constitué le problème en philosophème, et l'ouvrage que nous commentons suit cette même voie. On peut même dire qu'il livre, à différents moments, des éléments conduisant à une présentation synoptique de la notion. Cela se voit notamment lorsque l'auteur avance la distinction entre *problémation* et *problématique*¹ et lorsqu'il distingue les problèmes d'optimisation, d'identification, d'explication, etc.². D'une certaine manière, la notion est aussi diverse et ramifiée que celle d'*explication*. On peut expliquer un énoncé scientifique, mais aussi comment faire du vélo, comment naviguer contre le vent et ainsi de suite.

Le mérite principal de l'ouvrage de M. Fabre est qu'il ne se contente pas de reprendre ce que tout le monde sait ou croit savoir sur les auteurs dont il traite. Les expositions des différents protagonistes sont détaillées et sont épargnées au lecteur les résumés à l'emporte-pièce dont Dewey, comme Bachelard, ont pu faire l'objet. Comme je préfère me concentrer sur les auteurs que je connais, mes remarques porteront sur les deux premières parties de l'ouvrage et je poserai à son auteur trois questions.

PREMIÈRE QUESTION

Je demeure perplexe face à la conception de la vérité avancée par Dewey. Ce point est essentiel,

dans la mesure où il importe d'évaluer la portée des accusations de relativisme dont cette dernière a pu faire l'objet. Et le relativisme est l'ennemi juré de toute saine philosophie de l'éducation. M. Fabre avance (p. 53) que Dewey aurait été relativiste s'il avait soutenu qu'une proposition peut être vraie dans un contexte et fausse dans un autre, or il s'agit là d'une théorie qu'il ne soutient pas. Un élément central dans le dossier semble être la conception selon laquelle une assertion est vraie ou fausse « par rapport à un contexte donné » : « aucune assertion n'est vraie en soi... ». Il convient de s'interroger sur la signification de l'épithète *en soi* dans ce contexte. Dewey entend par *contexte* le schème d'enquête à l'intérieur duquel la proposition trouve sa place. Une assertion, proférée hors de tout questionnement, n'a aucune signification, assure-t-il. Il est certain qu'une assertion ne peut être vraie ou fausse si elle n'est pas d'abord pourvue de signification. Faut-il entendre alors qu'une assertion n'a pas de signification *isolément* et qu'elle est connectée à d'autres ? Ce propos rend un son familier : le holisme épistémologique nous a familiarisés avec l'idée que les énoncés vont grouper à l'assaut du réel. Mais ce qui se trouve ainsi mis en lumière, c'est la difficulté qu'il y a à *tester* séparément un énoncé : cela ne démontre pas qu'il n'est pas vrai (ou faux) en soi. On se trouve donc toujours devant la difficulté qu'il y a à capter le sens de la locution *ne pas être vrai en soi*.

Comme le souligne M. Fabre (p. 31), Dewey répugne à séparer la vérité de la procédure d'enquête et cette répugnance nous dévoile le sens qu'il convient finalement d'accorder à l'idée qu'une assertion ne serait jamais « vraie en soi ». Mais comment

concilier alors cette relation interne entre enquête et vérité avec l'idée d'une vérité objective ? M. Fabre apporte une réponse sur ce point lorsqu'il souligne que « le pragmatisme conçoit la valeur objective des idées, non comme un rapport externe entre l'esprit et le monde, mais plutôt comme une relation interne entre l'esprit et l'habitude » (p. 42). Même si l'on peut s'accorder sur le fait que Dewey n'avance pas ce genre de propos dans un esprit relativiste, je ne suis pas sûr que sa position le mette réellement à l'abri contre l'accusation de relativisme. Et je ne suis pas sûr non plus qu'elle rende entièrement justice à ce que l'on place ordinairement sous le terme *savoir*.

Les réticences qui précèdent tiennent à ce que Dewey adopte une conception « internaliste », laquelle conduit à dire que la vérité n'exige « aucune échappée hors de nos croyances » (p. 54). Si cette affirmation est là pour nous rappeler qu'il nous est impossible de disposer d'une vue extérieure sur celles-ci, elle est entièrement justifiée. Néanmoins, la notion de *savoir*, quant à elle, renvoie forcément à quelque chose d'extérieur à l'esprit. Comme le rappelle Roderick Chisholm, « nous ne devons pas penser au savoir comme à quelque chose qui serait, en quelque façon, une "espèce" de la croyance ou de l'adhésion³ ». « Un homme peut être dit croire fermement, ou avec des réticences, ou avec des hésitations, mais personne ne peut être dit *savoir* fermement, avec des réticences, ou avec des hésitations⁴. » Chacun sait, depuis Moore, que je ne puis dire simultanément « *Je crois que P* » et « *P est faux* ». Mais il est tout aussi intéressant d'observer que l'on ne peut dire « *Il sait que P mais P est faux* ». *Savoir* ne renvoie pas à un quelconque état ou à un quelconque acte mental et ne peut, en conséquence, être considéré comme une performance supérieure, sur la même échelle, à celle consistant à *croire*, à *être sûr*, à *être tout à fait certain*, etc.⁵. La notion de *savoir* implique donc bien, quant à elle, une échappée hors de nos croyances. Et qui peut nier qu'il y ait une relation interne entre le concept de *vérité* et celui de *savoir* ?

Comme l'observe Israel Scheffler, la thèse de James présentant la vérité comme un « nom collectif se rapportant aux processus de vérification » est exposée à l'accusation de relativisme⁶, et, au bout du compte, je ne vois pas en quoi le lien interne établi par Dewey entre la vérité et l'enquête pourrait échapper à cette même accusation : en effet, ce qui est contesté par les deux auteurs, c'est le fait que la vérité puisse constituer une propriété *intemporelle*

d'une idée ou d'une croyance. Scheffler souligne à juste titre que cette perspective s'explique par le souci de ne rien céder au dogmatisme. Mais ce souci illustre une confusion entre *vérité absolue* et *certitude*. La vérité est absolue si, précisément, elle constitue une propriété *invariante* (et non pas quelque chose qui advient aux croyances ou aux pensées). Croire que la vérité est une telle propriété est une chose ; croire que nous pouvons être certains que nous détenons la vérité en est une autre. Et le dogmatisme « repose sur la conviction d'une certitude, non sur la vérité absolue » (*ibid.*). En résumé, si l'idée que les assertions ne seraient pas vraies en soi, qu'exprime Dewey, conduit à récuser celle de vérité absolue, je ne vois pas comment il peut parvenir, dans le même temps, à préserver une notion consistante de vérité objective (notion dont le sens est mis en lumière par la connexion entre les concepts de vérité et de savoir), et donc opposer des arguments convaincants à l'accusation de relativisme. La question est donc de savoir comment il peut concilier sa philosophie de l'enquête détaillée et minutieuse avec celle de vérité objective. Les choses ne seraient-elles pas plus claires si l'on se passait entièrement du terme *vérité* dans ce contexte ?

DEUXIÈME QUESTION

M. F. insiste sur l'importance chez Dewey de la « schématisation, c'est-à-dire du fait d'aborder un problème nouveau en le rattachant à des cas semblables déjà travaillés dans le passé » (p. 33). Il insiste aussitôt sur le fait que peuvent se présenter des problèmes nouveaux, de sorte que les connaissances, en ce qui les concerne, peuvent s'avérer insuffisantes pour « réguler les inférences ». Il n'est d'ailleurs pas certain que les deux types de problèmes puissent être placés dans des enveloppes distinctes. Chacun sait (depuis Aristote au moins) que la capacité à « percevoir le semblable » est constitutive de l'esprit humain, et qu'il nous arrive de saisir des ressemblances entre des choses que tout conduit, à première vue, à tenir pour dissemblables. Néanmoins, on discerne à ce point deux orientations éducatives distinctes. Kuhn, par exemple, explique que l'élément le plus fondamental de sa notion de *paradigme* est fourni « par les solutions à des problèmes concrets acceptées par tout le groupe », solutions qu'il appelle « exemplaires⁷ ». Il ajoute (p. 406), que « l'étudiant découvre un

moyen de voir le problème comme un problème qu'il a déjà rencontré. Dès que cette similitude est perçue, il ne reste que des difficultés d'application ». Ce qui est décrit là ressemble fort à ce qui a été appelé plus haut « schématisation ». L'orientation est ici nettement conservatrice car il ne s'agit nullement de développer le sens de la problématisation mais de mettre l'étudiant en mesure de reconnaître dans le problème proposé à l'examen une variante de celui étudié en cours. Sans doute faut-il rattacher ce genre de démarche plutôt à la problématique qu'à la problématisation, si l'on suit la typologie mobilisée par M. F. dans son ouvrage (p. 34). Kuhn insiste toutefois plus loin (p. 407) sur l'importance de « la capacité acquise de voir des ressemblances entre des problèmes apparemment disparates » au sein de l'histoire des sciences. Voir comme semblables des problèmes disparates implique une redéfinition des conditions de ces problèmes, et donc une problématisation. Je me demande donc si la notion (aux résonances wittgensteinienne) de *voir comme* n'éclaire pas aussi bien la problématique que la problématisation, ce qui n'interdit pas, par ailleurs, de s'interroger sur la pertinence du modèle d'instruction kuhnien, focalisé sur l'entraînement à la résolution de problèmes standards.

TROISIÈME QUESTION

À l'image de celle de Dewey, la philosophie bachelardienne a été souvent réduite à un certain nombre de slogans. M. F. a le mérite de l'exposer dans ces nuances. L'idée que, pour Bachelard, le champ transcendantal a structure d'une école est particulièrement intéressante. Plus connue est l'idée que les objets de la science sont construits (p. 101). Cette idée n'est évidemment pas propre à l'auteur de la *Philosophie du non*. On la trouve exprimée par Popper, qui entendait l'étendre aux sciences sociales : « Les objets des sciences sociales sont, pour la plupart, des objets abstraits ; ce sont des constructions *théoriques*⁸ ». Ces considérations invitent à établir deux distinctions : entre la construction théorique sur laquelle on raisonne et le réel ; entre cette même construction et le vécu (ou entre le *vécu* et le *formel* pour reprendre la terminologie de Gilles-Gaston Granger⁹).

M. F. insiste à juste titre sur le dépassement de l'empirisme et sur le fait que ce travail de construction ne consiste pas à s'installer d'emblée dans la

pureté du concept (p. 99) et implique de faire droit aux adhérences psychologiques et aux représentations des élèves, d'où un psychologisme paradoxal, de nature cathartique. Comment alors faire comprendre aux élèves que le découpage des objets de connaissance est le fruit d'un travail de l'entendement et non un don du vécu ? Comment leur faire saisir le statut des constructions théoriques, en sachant qu'il ne faut pas non plus confondre le modèle de la réalité et la réalité du modèle ? Une pédagogie d'application n'est pas adaptée à cet exercice. Bref, comment éviter aussi bien la naïveté « empiriste » qui ne distingue pas le modèle du vécu et la naïveté réificatrice qui hypos-tasie le modèle ? M. F. avance, au fil de son exposé, un certain nombre de remarques sur ces points. Mais j'aimerais en savoir davantage. Il faut voir là le signe que l'ouvrage a la capacité de retenir et de stimuler son lecteur, et son auteur doit en être remercié.

NOTES

1. p. 33-34.
2. p. 24-26.
3. *Accepting*.
4. cf. Roderick Chisholm, *Perceiving*, Ithaca, Cornell University Press, 1957, p. 17-18 : "[...] we must not think of knowing as being, in any sense, a 'species of believing or accepting. A man can be said to believe firmly, or reluctantly, or hesitatingly, but no one can be said to know firmly, or reluctantly, or hesitatingly.'" (traduction personnelle).
5. cf. J. L. Austin, « Other Minds » in *Philosophical Essays*, Oxford, Clarendon Press, 1961, p. 67.
6. cf. *Conditions of Knowledge*, Glenview, Scott & Foresman, 1965, chap. 3 (traduction française, *Les conditions de la connaissance*, Paris Vrin, 2011).
7. cf. Thomas S. Kuhn, « En repensant aux paradigmes » dans *La tension essentielle*, Paris, Gallimard, 1990, p. 391-423 et spécialement p. 397.
8. cf. Karl Popper, *The Poverty of Historicism*, Routledge & Kegan, 1957, § 29, p. 135.
9. cf. Gilles-Gaston Granger, *Pensée formelle et sciences de l'homme*, Paris, Aubier, 1967. Granger entend par « pensée formelle » la démarche par laquelle la science abstrait un aspect de la réalité qui tombe exactement sous les lois qu'elle élabore. Il oppose le formel au « vécu » ou au « sublunaire ».